

Dossier :

## LES JOURNÉES BCD DE SOISSONS

### L'ENFANT LIT AU CP

*Ce que vit et fait l'écolier  
Son budget temps*

Nous reproduisons ici des extraits de ce document. La version intégrale (épuisée) peut être consultée dans les Écoles Normales et les CRDP qui en ont été destinataires lors de sa parution.

#### I – INTRODUCTION

Pour décrire le budget temps lecture de l'écolier nous disposons de 2 sources d'information :

– **une observation directe de son activité :**

Toutes les 2 minutes, pendant 18 demi-journées et dans 41 classes, l'activité de l'enfant était précisément observée et décrite. Pour la commodité, nous appelons cette observation : **les tops**.

– **une caractérisation des séquences longues** dans lesquelles le groupe (auquel appartient l'enfant) est engagé. Nous appelons cette observation : **les séquences**.

*L'instituteur peut faire une leçon de lecture à un groupe d'enfants, mais l'enfant qui est observé a une succession d'activités propres : il taille son crayon, il fouille dans son sac, il répond oralement à une question sur ce qu'il a fait hier, il recopie un mot écrit au tableau, il se déconnecte, il cherche dans un texte la réponse à une question posée par le maître, feuillette un livre, etc.*

*Inversement, il commet des actes de lecture dans des séquences qui n'ont rien à voir avec les leçons de lecture, parce qu'elle suit une recette pour faire des crêpes, parce qu'il cherche à quelle équipe il appartient, parce qu'il regarde le programme de télévision, etc.*

En quelque sorte, seuls les tops donnent une description précise de ce que fait l'enfant. Les séquences indiquent le cadre, général dans lequel l'enfant exerce sa propre activité ; c'est un peu comme une grille effective d'emploi du temps.

Nous allons donc donner successivement les caractéristiques générales de ces deux domaines : les tops où l'activité stricte de l'enfant, puis les séquences ou le découpage de la journée en moments ayant une cohérence et une durée.

*Nous présentons ici un portrait-robot du cours préparatoire à partir des valeurs moyennes obtenues ; mais il est évident que chaque classe se singularise à partir de ce modèle théorique.*

## II - L'ACTIVITÉ PROPRE DE L'ENFANT

Tous types de lecture confondus, il se passe quelque chose entre les yeux d'un enfant et de l'écrit, *un enfant de cours préparatoire lit pendant 5% du temps scolaire.*

L'enfant de CP est en interaction avec de l'écrit pour lire :

46 heures par an  
18 minutes par jour.

Il ne s'agit pas du temps pendant lequel on fait "lecture" mais bien du temps obtenu en faisant la somme des rencontres personnelles de l'enfant avec l'écrit.

En ne tenant compte d'aucun autre élément, nous pensons que ce temps est important et, à n'en pas douter, suffisant pour devenir lecteur.

### A. RÉPARTITION DE CE TEMPS EN TYPES DE LECTURE

Nous avons distingué, lors du recueil des données, quatre types de lecture.

**type 1 :** *L'enfant lit pour chercher une information qu'on lui demande, pour répondre à une question qu'on lui pose.*

**type 2 :** *L'enfant lit pour s'informer ou se distraire.*

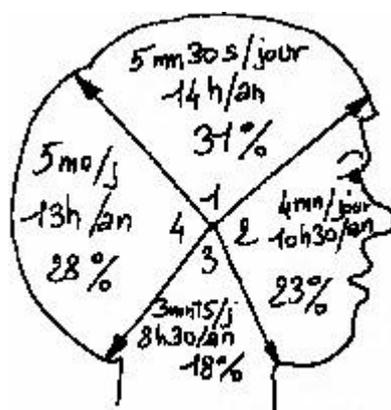
**type 3 :** *L'enfant lit pour suivre quelqu'un qui lit à voix haute.*

**type 4 :** *Autres lectures.*

*Ce sont les actes de lecture inclassables dans les trois types précédents. Par exemple, l'enfant relit une lettre pour savoir si ça va, s'il n'y a pas de fautes ; il suit un texte pour le composer à l'imprimerie ; il se guide sur une recette pour faire un gâteau ; il suit les consignes d'une fiche de mathématique, etc.*

Alors que le type 2 concerne une lecture documentaire (livres, journaux, programmes de TV, etc.) ou de détente (album, bandes dessinées, récits, etc.) qui forme un tout et accapare presque totalement le sujet, cette lecture du type 4 représente une activité très intégrée à un projet mais qui n'en constitue pas l'objet, indispensable donc et cependant accessoire.

Ces quatre types se répartissent ainsi :

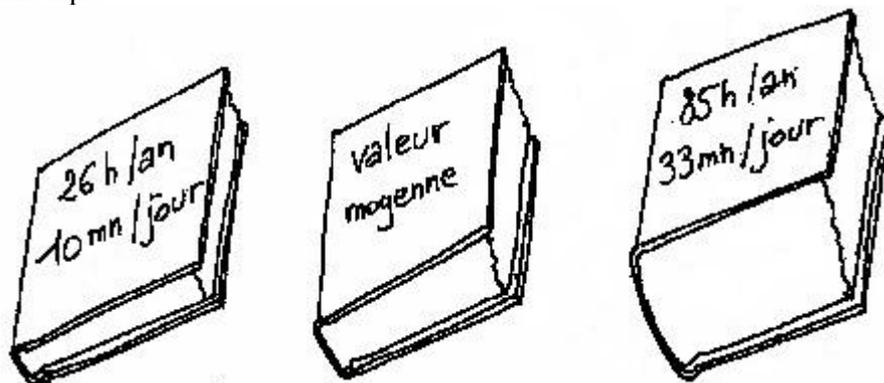


Il est facile de voir que l'usage scolaire de la lecture (types 1 et 3) s'équilibre, au niveau individuel,

avec un usage fonctionnel de l'écrit (types 2 et 4). Et c'est bien, sans doute mieux que ce à quoi on pouvait s'attendre. Mais il s'agit de ce que fait l'enfant, nous verrons que le découpage en séquences n'aboutit pas aux mêmes caractéristiques.

## B. VARIATIONS SELON LES CLASSES

Temps total des tops.



Entre les classes où l'enfant a peu et celles où il a **beaucoup** d'interactions avec l'écrit, existe un rapport de 1 à 3 ; *il est difficile de croire qu'un tel écart est sans effet, mais lequel ?*

La répartition des quatre types d'activités de l'enfant lors de ses rencontres avec l'écrit varie considérablement d'une classe à l'autre.

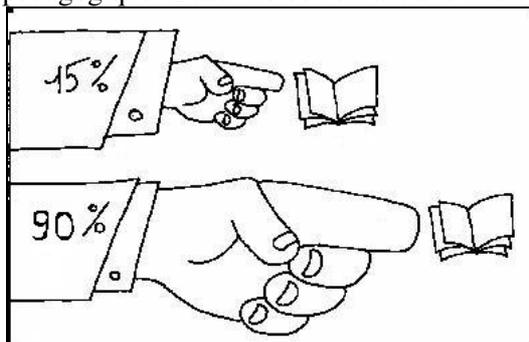
De telles différences seront, sans doute, beaucoup plus déterminantes que l'apparence de la méthode utilisée par le maître.

Celui-ci peut, en effet, suivre une progression très stricte et avoir, même à son insu, une vie de classe qui multiplie les utilisations fonctionnelles de l'écrit ; inversement, une méthode qui se veut naturelle peut enfermer l'enfant dans une interaction avec l'écrit qui a essentiellement pour objectifs d'apprendre à lire.

Nous pouvons illustrer ce point par deux profils de classe très différents obtenus en regroupant les activités de type 1 et 3 qui relèvent d'une préoccupation pédagogique de l'enseignant et les types 2 et 4 qui correspondent mieux à l'idée que nous nous faisons d'une lecture fonctionnelle.

Dans une classe, l'instituteur est seulement à l'origine de 15% des interactions de l'enfant avec l'écrit. Le reste des rencontres relève d'une activité fonctionnelle, c'est-à-dire de prise de décisions personnelles.

Dans une autre, 90% du temps d'interaction de l'enfant avec l'écrit s'inscrit dans une démarche de l'enseignant ; c'est la lecture pédagogique. L'activité de l'enfant a le maître pour origine.



Un tel contraste est sans doute essentiel pour le type de lecteur en devenir, et même pour le type d'esprit.

Ce n'est pas la même chose d'être questionné par un texte ou sur un texte...

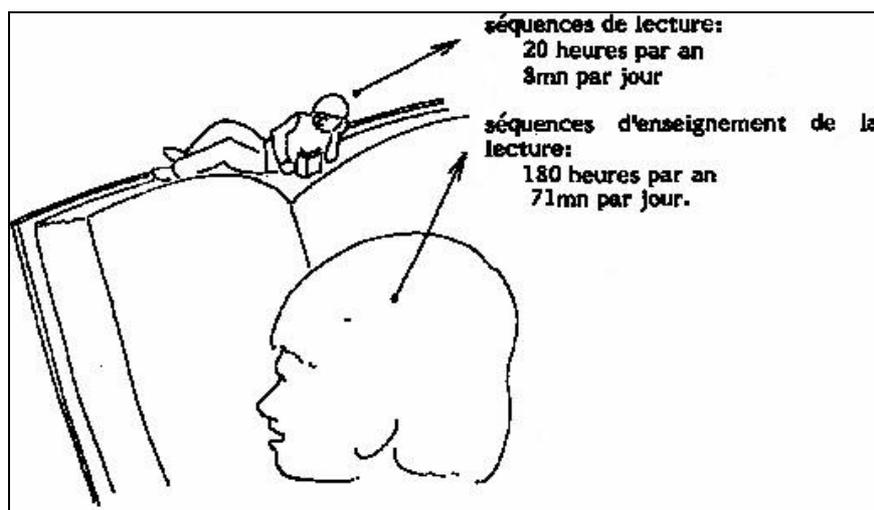
### III - LES SÉQUENCES LONGUES DANS LESQUELLES L'ENFANT EST ENGAGÉ

Si nous nous limitons aux seules séquences ayant comme caractéristiques dominantes de permettre à l'enfant d'avoir une activité de lecture, 22% du temps scolaire de l'enfant est employé dans des séquences lecture.

L'enfant de CP lit 46 heures par an :  
mais il est plongé dans des **séquences lecture** pendant **200 heures par an**.

Il lit 18 minutes par jour :  
mais il suit des **séquences lecture** pendant presque **80 minutes par jour**.

#### A. RÉPARTITION DES SÉQUENCES EN TYPES



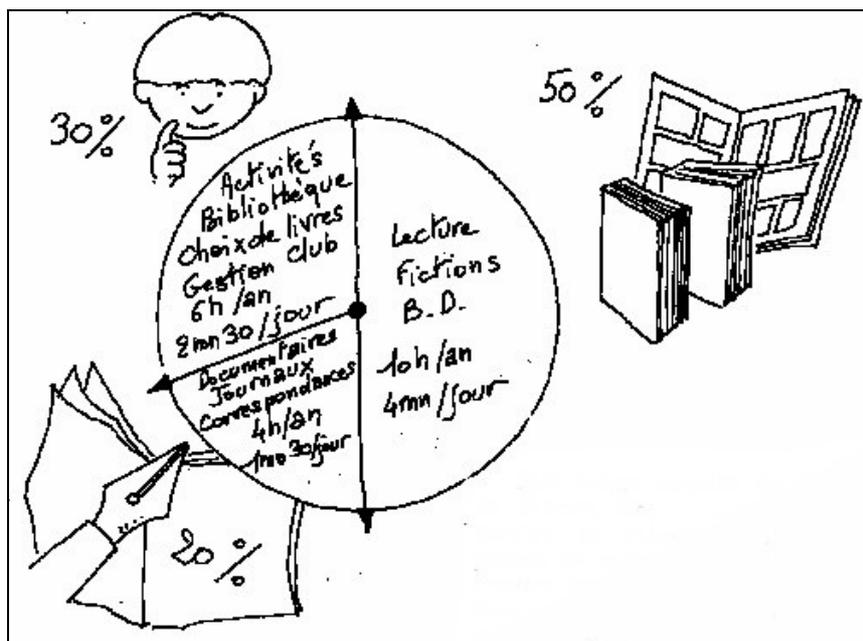
Nous sommes conduits à distinguer :

- les séquences qui ont un caractère d'enseignement : leçons de lecture, exercices de lecture, etc.
- les séquences qui sont des moments où il est surtout possible de lire : séjour à la bibliothèque, présentation et consultation de livres, journaux, etc.

Le rapport entre ces deux types de séquences apparaît dans le tableau.

Tant en nombre qu'en durée, il existe, donc dans le découpage du temps scolaire, **un rapport de 1 à 9** entre les séquences consacrées à la lecture par l'élève et celles consacrées à l'enseignement de la lecture par le maître.

## B. LES SÉQUENCES DE LECTURE



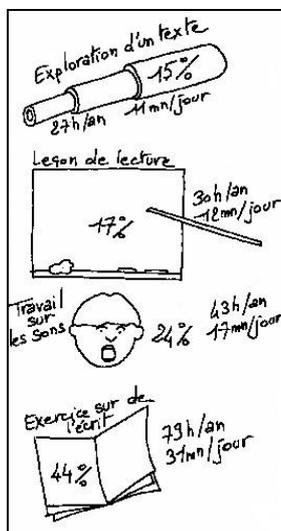
Il s'agit bien, nous le rappelons, des temps observés à travers le découpage de la journée de l'écolier et, ici, des rencontres avec l'écrit, hors de toute intention d'enseigner.

Sans même rappeler qu'il s'agit de valeurs moyennes et que bon nombre de classes ne proposent jamais de telles activités, il faut insister sur l'extrême faiblesse de telles durées. Pourquoi ces moments sont-ils si rares ?

## C. LES SÉQUENCES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Pour résumer ce temps abondant d'enseignement de la lecture, nous pouvons distinguer deux types de séquences :

- des séquences qui sont en rapport étroit avec l'attribution directe d'un sens à un texte nouveau : **15% du temps d'enseignement.**
- des séquences qui visent à donner une connaissance de l'écrit qui n'est pas en rapport avec le comportement de lecture : **85% du temps d'enseignement.**



Sans entrer dans des débats qui n'ont pas leur place ici, il faut, malgré tout, s'interroger sur cette fatalité qui fait qu'en France les élèves consacrent en moyenne **6 fois plus de temps** à faire des exercices sur des bouts de phrases mortes qu'à lire des journaux, des livres et des albums. Beaucoup d'enfants reçoivent ainsi un enseignement de la lecture sans qu'ils aient jamais la possibilité (à l'école ou dans leur famille) d'être réellement questionneurs d'écrit.

L'erreur est double (et dramatique) car non seulement ce qu'ils exercent n'a que peu de rapport avec ce qu'il faut faire pour lire, mais les temps d'exercice n'alternent même pas avec la pratique de l'activité réelle...

C'est un peu comme si on enseignait le ping-pong en faisant observer suivant une progression stricte en quoi et comment sont faites les raquettes, les balles, les tables et les règles du ping-pong (toutes choses sans lesquelles il n'est pas de jeu possible), mais en ne jouant jamais au ping-pong ; ou, dans le meilleur des cas, en jouant quelques minutes par heure mais, alors, sur des tables, de nuit, avec des ballons de football et des raquettes de tennis !

## D. CONCLUSION

Nous avons successivement considéré l'activité propre de l'enfant puis le découpage du temps scolaire. Trois points peuvent être mis en évidence.

- **Le temps scolaire** consacré à la lecture est considérable par rapport au temps individuel des actes de lecture : **200 heures pour 46 heures**.

- **La fonctionnalité** c'est-à-dire l'usage et l'exercice dans des conditions réelles de ce qui est en train d'être appris est beaucoup plus présente dans les actes de lecture de l'élève que dans le découpage du temps scolaire : **52% CONTRE 26%**.

- Si nous considérons, à la fois, les actes de l'élève et le temps scolaire, nous pouvons évaluer le taux de fonctionnalité aux alentours de 30%. Mais ce taux varie considérablement d'une classe à l'autre et c'est cette variation qui nous paraît, bien plus que l'appellation des méthodes, pertinente pour décrire et caractériser les pédagogues de la lecture. Nous allons proposer maintenant quelques éléments de cette différenciation pédagogique entre les classes.

## IV. RAPPORTS ENTRE LES SÉQUENCES DE LECTURE ET LES ACTES DE LECTURE

Nous allons mettre en relation **la durée des séquences** et **la durée des actes de lecture** qui ont effectivement lieu pendant ces séquences.

### A. TAUX DE LECTURE

L'observation du tableau met en évidence trois aspects de la pédagogie de la lecture au cours préparatoire.

1) *L'enfant ne lit presque que pendant les séquences expressément consacrées à la lecture.*

Pendant les autres séquences, l'activité de lecture est inexistante. L'enfant, au cours de ces séquences, lit **1 minute** par heure : **le taux moyen de lecture est 1,5%**.

L'information nécessaire à l'action, que ce soit la consigne de l'exercice de mathématiques, le mode d'emploi, l'annonce des activités à venir, les nouvelles venant des autres classes ou de l'extérieur, etc. Cette information ne transite pas par l'écrit (même si elle est écrite). Pas plus que le moment de détente ou d'évasion qui apporterait une respiration dans la tâche en cours...

Lecture	Enseignement de la lecture			Divers	
lecture libre Bibliothèque					
22 mn					
	exploration d'un texte				
	13 mn				
		Leçon de lecture			
		10 mn			
			Travail sur les sons		
			3 mn		
				Exercice de lecture	
				7 mn	
				Sans rapport avec la lecture	
				1 mn	
					

On ne lit pas en dehors des séquences de lecture car il faut d'abord apprendre à lire. Et on n'apprend pas à lire en lisant mais en recevant un enseignement de la lecture. C'est en cela que la pédagogie de la lecture n'est pas fonctionnelle. C'est un peu comme si on donnait au très jeune bébé des leçons de langage, mais que le reste du temps, on ne lui parle pas...

Cette absence de fonctionnalité aboutit à une fermeture de la lecture sur elle-même. La lecture n'est pas un outil qu'on exerce mais une discipline qui relève d'une progression d'enseignement.

On trouvera une confirmation de cet emploi fermé de l'écrit dans le fait qu'on n'observe aucun recours à l'écrit dans 92 % des séquences qui ne sont pas axées sur l'écrit.

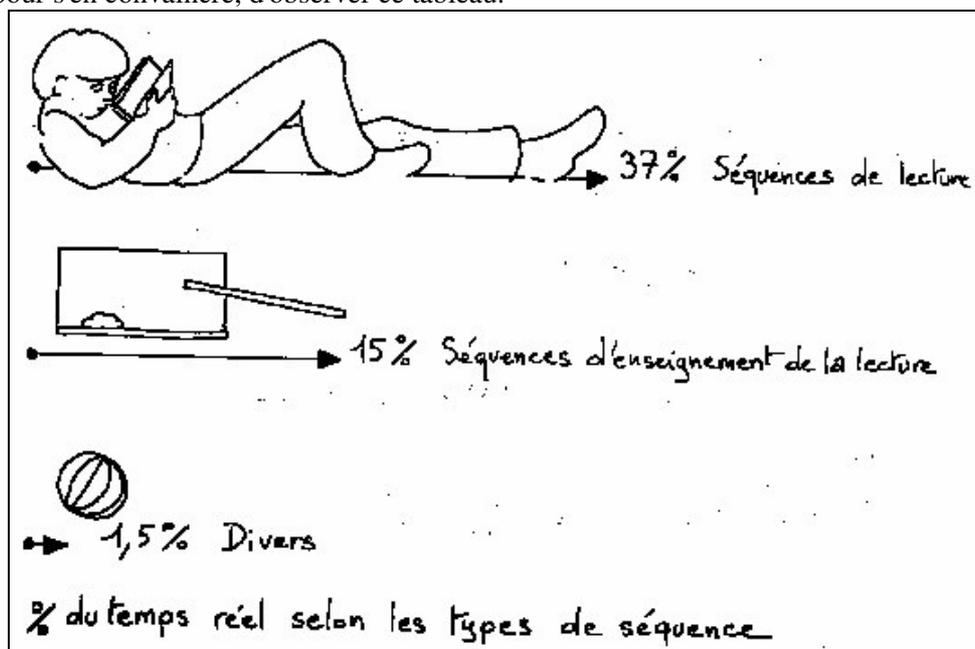
L'écolier de CP utilise l'écrit seulement dans 8% des séquences qui ne sont pas de lecture. La transformation de la pédagogie de la lecture passera alors par une transformation de l'organisation de la classe.

En effet, les fortes variations d'une classe à l'autre montrent que cette proportion n'est pas une fatalité ; dans certaines classes, 2% des séquences non lecture demandent un recours à l'écrit ; mais dans d'autres 26% des séquences font de l'enfant, à un moment ou à un autre, un lecteur.

Cette proportion donne sans doute une bonne approximation de la fonctionnalité de l'écrit au CP.

- 2) *L'enfant lit bien davantage au cours des séquences de lecture qu'au cours des séquences d'enseignement de la lecture.*

Il suffit, pour s'en convaincre, d'observer ce tableau.



Une séquence de lecture (celles que nous avons présentées dans le tableau 3) permet à l'enfant de lire 22 minutes par heure : le taux de lecture est de 37%.

Les séquences qui mettent l'enfant en situation de lecture (consultation d'albums, de documentaires, vie à la BCD, etc.) provoquent des actes de lecture beaucoup plus nombreux que celles qui mettent l'enfant en situation de recevoir un enseignement : plus du double. Si nous devions, en outre, tenir compte de la nature des actes de lecture (tels outils ont été analysés dans le tableau 1) nous verrions que le phénomène s'aggrave encore et que les séquences de lecture contiennent davantage d'actes de lecture fonctionnels et les séquences d'enseignement de la lecture davantage d'actes de lecture scolaires (chercher la réponse à une question, suivre une lecture à voix haute, etc.).

Incontestablement, l'évolution de la pédagogie de la lecture passe par un rééquilibrage des temps de lecture et des temps d'enseignement de la lecture. L'opinion selon laquelle l'enfant serait plus lecteur lorsqu'il suit une leçon de lecture (ou fait un exercice) que lorsqu'il est à la bibliothèque pour gérer le prêt, choisir de nouveaux livres ou se plonger dans ses albums favoris est fautive. Il ne s'agit pas de tomber dans l'extrême et dire qu'on apprend d'autant mieux à lire qu'on ne fait plus de travail systématique. Mais il s'agit, d'une part, d'augmenter les possibilités de rencontres réelles avec l'écrit, d'autre part, de définir les séquences d'enseignement par rapport à ces rencontres.

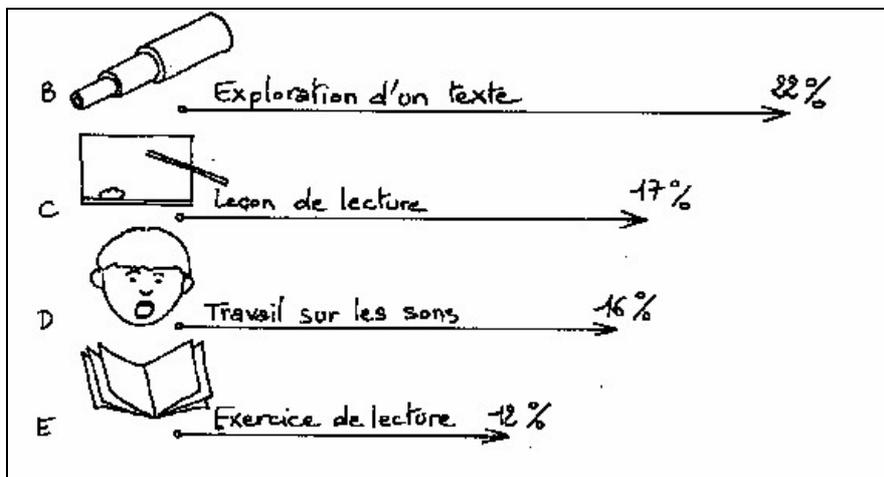
- 3) *Toutes les séquences d'enseignement de la lecture ne provoquent pas le même taux de lecture.*

Entre une séquence d'enseignement qui se propose d'aider à la lecture d'un texte en prenant des indices, en aidant l'anticipation, en travaillant sur les hypothèses de sens, en utilisant les fichiers, et une séquence d'exercice (faire des phrases avec des étiquettes ou remplir une fiche de lecture, etc.) le taux de lecture varie du simple au double. Et, paradoxalement, ce sont les exercices (dont la raison

d'être devrait être d'exercer) qui mettent le moins en jeu les comportements de lecture.

Ces exercices apparaissent le plus souvent comme une occasion bien molle d'entraîner la lecture. Et le peu de bénéfice obtenu conduit, non pas à les réduire, mais à les prolonger hors de toute mesure pour en obtenir, malgré tout, quelque effet...

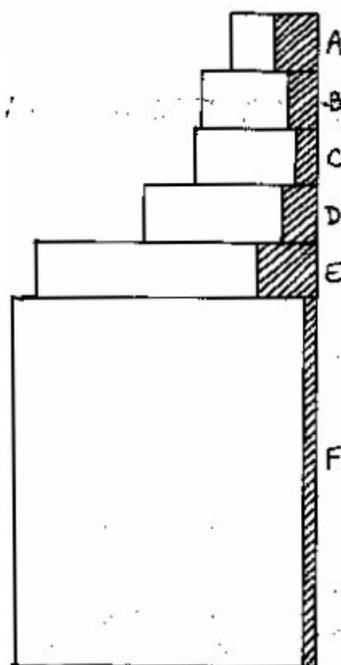
Là aussi, l'évolution de la pédagogie de la lecture dépend d'un rééquilibrage des types d'enseignement en réduisant ceux qui ont un faible taux d'entraînement et en augmentant ceux qui exercent les comportements effectifs de lecture.



## V - PROPOSITIONS

### A. LE BUDGET-TEMPS DE L'ÉCOLIER

Nous allons partir du tableau suivant qui est une représentation très synthétique des deux séries d'informations que nous avons traitées.



Les grands rectangles représentent les masses horaires d'une année de CP ; en grisé, les temps effectifs de lecture répartis dans les séquences où ils ont été observés.

- en F, les séquences qui ne sont pas de lecture, avec 1,5% d'actes de lecture.
- en E, les séquences d'enseignement consacrées aux exercices de lecture avec 12% d'actes de lecture.
- en D, les séquences d'enseignement consacrées à l'étude des sons avec 16% d'actes de lecture.
- en C, les séquences d'enseignement consacrées aux leçons de lecture avec 17% d'actes de lecture.
- en B, les séquences d'enseignement consacrées à l'exploration de texte avec 22% d'actes de lecture.
- en A, les séquences de lecture proprement dit avec 37% d'actes de lecture.

L'observation de ce tableau fait apparaître clairement ce que nous avons souligné :

- *la très petite quantité de lecture intégrée à la vie habituelle de l'école,*
- *le très faible rendement en lecture des exercices de lecture,*
- *le fort rendement en lecture des séquences de lecture (travail à la BCD, par exemple).*

Il faut immédiatement rappeler que le profil que nous obtenons ici est un profil moyen pour la population des classes que nous avons observées, mais que, en réalité, d'une classe à l'autre, les budgets temps diffèrent profondément, tant dans le rapport entre les séquences qu'entre les temps de lecture effectifs à l'intérieur de ces séquences.

Les séquences consacrées à la lecture ne concernent pas que l'enseignement : exercices, leçons et étude des sons.

Nous voulons aussi terminer sur deux propositions simples (qui ne sont sans doute pas brutalement applicables) mais qui peuvent s'introduire progressivement et inspirer des innovations douces qui, en peu de temps, modifieront les conditions dans lesquelles les écoliers deviendront lecteurs.

## B. PREMIÈRE PROPOSITION

Elle consiste, sans rien changer à l'organisation de la classe, à opérer progressivement deux évolutions.

*1) Augmenter, jusqu'à le doubler, le nombre de séquences qui ne sont pas de lecture au cours desquelles l'enfant utilise l'écrit pour mener à bien ce qu'il fait.*

Par exemple, dans les séquences scolaires au sens strict, utiliser réellement les consignes écrites pour transmettre l'information ; pour les autres, donner de l'importance à l'information entre les classes, de l'école vers le milieu, etc., utiliser l'information des journaux, des documentaires, etc.

Cette augmentation porterait à 16% les séquences où l'écolier utilise l'écrit ; notons que cette proportion serait encore loin de la proportion maximum observée dans les classes (26%).

*2) Invertir progressivement les temps l'exercice de lecture à faible taux d'actes de lecture et les temps de consultation de livres de journaux et de travail dans la bibliothèque à fort taux d'actes de lecture.*

Dans la réalité, il s'agira de permuter les séquences E et A et de remplacer :

**la combinaison :**

79 heures d'exercice à 12% de lecture

ET

20 heures de BCD à 37% de lecture

par

**la combinaison :**

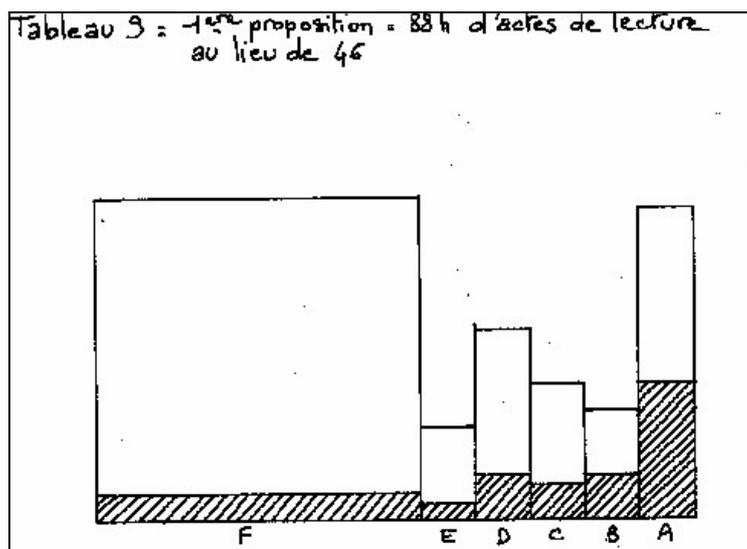
20 heures d'exercice à 12% de lecture

ET

79 heures de BCD à 37% de lecture

Ces deux transformations qui ne modifient rien au budget général du temps ferait néanmoins passer la durée effective des actes de lecture de l'enfant de 46 heures par an à 85 heures, soit une augmentation de plus de 80%.

On tendrait ainsi vers le profil du tableau 9 en procédant à des évolutions douces qui se résument, à travers une bonne organisation de la BCD, à mieux utiliser l'écrit dans la vie de l'école.



### C. DEUXIÈME PROPOSITION

Elle constitue une étape au-delà de la proposition précédente.

À notre avis, il s'agit moins, pour améliorer la pédagogie de la lecture, d'augmenter les temps de lecture, que d'en concevoir différemment l'esprit.

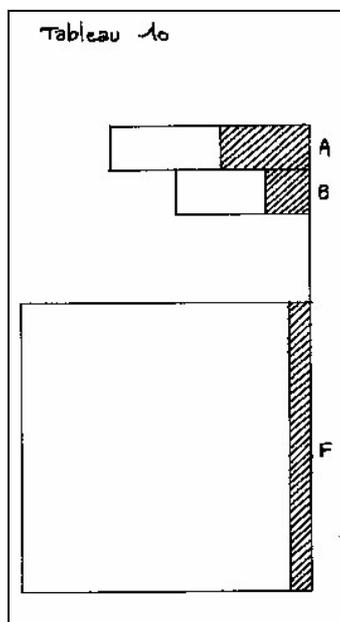
1) Comme dans la première proposition, et nous n'y revenons pas, il faut doubler le nombre de séquences générales au cours desquelles les enfants utilisent l'écrit pour mener à bien leur projet.

2) Les séquences de lecture avec un fort taux d'actes de lecture (que nous avons proposé de porter à 79 heures en remplacement des séquences d'exercice) pourraient, en réalité, être stabilisées autour de 50 heures.

3) Toutes les séquences d'exercices devraient être transformées pour devenir des aides réelles aux actes de lecture que l'écolier commet dans les séquences précédentes. Ce temps d'exercice ne devrait guère excéder 30 heures dans l'année.

L'enseignement prendra alors essentiellement les formes que nous avons décrites par le type: exploration d'un texte, aide à l'anticipation, utilisation du fichier, prise d'indices, etc.

Dans ces conditions, et en conservant le même taux d'actes de lecture par séquence, nous obtenons le profil du tableau 10.



Par rapport au profil moyen que nous avons donné dans le tableau 8, nous enregistrons les modifications suivantes :

1. augmentation du temps réel de lecture qui passe de 46 à 50 heures.
2. diminution du temps des séquences consacrées à la lecture qui passe de 200 heures à 80 heures.
3. augmentation correspondante des séquences non consacrées à la lecture.

*En clair, cela signifie qu'il est possible de réduire le temps quotidien consacré à l'enseignement de la lecture de près de 50 minutes.*

Mais à la différence de la première proposition, celle-ci suppose la mise en œuvre d'une pédagogie fonctionnelle de la lecture :

- avec des actes de lecture intégrés à la vie générale et non spécifiques à des séances de lecture. On lit alors pour faire quelque chose et non pour apprendre ;
- avec des moments d'enseignement conçus comme des aides pour mener à bien ces actes de lecture.

Deuxième proposition : 50 heures d'actes de lecture au lieu de 46 avec une diminution du temps des séquences quotidiennes de lecture de près de 50 minutes.

Cette dernière proposition fait apparaître, à la fois, combien l'école actuelle est éloignée d'une pédagogie fonctionnelle de la lecture et combien les changements sont nécessaires progressifs et, vraisemblablement, aisément maîtrisables.

Jean Foucambert